

## 多文化社会における教育

### —多様性の涵養とインクルージョン—

教育学科教授 田 中 圭 治 郎

中央教育審議会が出した、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(第二次答申)(平成9年6月26日施行)の第1章「一人一人の能力・適性に応じた教育の在り方」の中で、「今後の我が国は、個性が尊重され、真に豊かな成熟社会の実現を目指していくことが必要であり」、また「思いやりや社会性、倫理観、正義感等の豊かな人間性の育成や、伝統と文化を尊重する心を培うなど、時代を超えて価値あるもの(不易)を大切にしていけることが必要」が述べられ、「個性尊重の理念には、他者尊重や社会との調和の理念が伴う」のであるとする。

今年度のテーマは、多様な価値観を持った人々によって成り立つ。多文化社会の中で、教育の中心・多様性をいかに培うか、またインクルージョンの精神の下でいかに教育が行われるかが議論されたのである。

#### 1. 人権尊重の教育

第59回国際連合総会で出された、「人権教育のための世界計画 —第一次フェーズ行動計画(2005-2007)」によれば、「国際社会は、人権教育は人権の実現への本質的な貢献をなすものであるというコンセンサスを益々表明してきている。人権教育は、すべてのコミュニティ及び社会全般において、人権を実現するという、われわれの共通責任についての理解を発展させることを目的としている」のであり、「国際社会

によって合意された、人権教育の定義の諸要素を提供するこれらの文書に従い、人権教育とは、知識の共有、技術の伝達、及び態度の形成を通じて、人権という普遍的文化を構築するために行う、教育、研修及び情報であると定義され、以下を目指す。

- (a) 人権及び基本的人権の尊重の強化。
- (b) 人格及び人格の尊厳に対する感覚の十分な発達。
- (c) すべての国民、先住民並びに人種的、民族的、種族的、宗教的並びに言語的集団の間の、理解、寛容、ジェンダー平等及び友好の促進。
- (d) すべての個人の、法の支配に統治された、自由で民主的な社会への効率的な参加の実現。
- (e) 平和の構築及び維持。
- (f) 人間中心の持続可能な開発と社会正義の促進。

そのため、「差異の尊重及び認識、人種、性別、言語、宗教、政治若しくはその他の意見、国家的、民族的及び社会的出自、身体的及び精神的状態、並びにその他に基づく差別への反対を促進する」ことが求められている。

平成11年に人権擁護推進審議会答申「人権尊重の理念に関する国民相互の理解を深める教育及び啓発に関する施策の総合的な推進に関する基本的事項について」において、「人権とは、すべての人間が、人間の尊厳に基づいて持って

いる固有の権利である。人権は、社会を構成するすべての人々が個人としての生存と自由を確保し、社会において幸福な生活を営むために、欠かすことのできない権利であるが、それは人間固有の尊厳に由来する。日本国憲法において、人権は、人類の多年にわたる自由獲得の努力の成果であり、侵すことのできない永久の権利として現在及び将来の国民に与えられたものであるとされている」のである。

人権教育とは、「学校教育においては、国は、各学校等での人権教育に係る取組に資するため、(1)適切かつ効果的な指導方法や学習教材等について資料の収集、調査・研究をし、その成果を学校等に対して提供すること、(2)ボランティア活動などの社会体験や自然体験、高齢者や障害者等との交流などの豊かな体験の機会の充実等を図っていくこと、(3)教員が人権尊重の理念について十分な認識を持つことができるように研修等の一層の充実を図っていく」とする。

このように、社会における偏見、差別の問題を人間教育の視点から見ることが求められている。この答申で注目すべきことは、人権教育、高齢者や障害者など、社会的に不利益を受けている人々の教育にまで幅広くとらえられていることなのであって、「発達障害者支援法」(平成16年12月10日施行)においては、「この法律は、発達障害者の心理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要であることにかんがみ、発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにするとともに、学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立及び社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄

与することを目的とする」と述べられており、発達障害者の「自立及び社会参加」が求められている。

「高齢社会対策基本法」(平成7年11月15日施行)では、「我が国は、国民のたゆまぬ努力により、かつてない経済的繁栄を築き上げるとともに、人類の願望である長寿を享受できる社会を実現しつつある。今後、長寿をすべての国民が喜びの中で迎え、高齢者が安心して暮らすことのできる社会の形成が望まれる。そのような社会は、すべての国民が安心して暮らすことができる社会でもある」とし、「国は、活力ある地域社会の形成を図るため、高齢者の社会的活動への参加を促進し、及びボランティア活動の基盤を整備するよう必要な施策を講ずるものとする。」と述べられている。社会の価値観が多様化する中で、個性が尊重され、一人ひとりの持っている文化遺産をお互いに認め合う社会が到来してきたのである。

## 2. 社会的に不利益を受けている人々の教育に関する国際的合意

従来、人権の問題は各国の憲法的保障だけで十分であるという認識が支配的であった。つまり自国民の権利を保障するだけで十分であり、これを国際的合意にまで持ち込むことはあまりなかった。ただ従来でも、奴隷貿易の禁止といった植民地住民の保護の問題等々の様々な国際的取り決めがあったことは事実である。しかしここで問題としている国際的合意は自国の領土外に住んでいる人々の人権を問題とするのではなく、国内の自国民の人権の保護を国際的に負うという点にある。これは第2次世界大戦中のファシズムによる人権抑圧の苦い経験を踏まえて出てきたものであり、人権が守られているかどうかの監視を1国の国民にまかせるのではなく、各国共通の国際的標準を設け、国際的に

チェックしようとしたことにある。また、さらに単にその国の国籍を持った人々の人権だけでなく、その国に住むすべての人々の人権といった、個人を国籍によって区別するのではなく、すべて1個の人間として平等だという思想が求められるのである。

ここでは社会的に不利益を受けている人々の人権に関する国際的合意、さらに彼らの教育についての国際的合意がテーマとなる。その嚆矢は1948年の「米州人権宣言」や「世界人権宣言」であるように思われる。後者の宣言第2条1「すべての人々は、人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治上その他の意見、国民的若しくは社会的出身、財産、門地その他の地位又はこれに類するいかなる事由による差別をも受けることなく、この宣言に掲げるすべての権利と自由とを享受することができる」とあるように、人種、民族によって差別を受けてはならないとしているし、また同宣言第26条(教育)2に「教育は、人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を目的としなければならない。教育は、すべての国又は人種的若しくは宗教的集団の相互間の理解、寛容及び友好関係を増進し、かつ、平和の維持のため、国際連合の活動を促進するものでなければならない」とあるように、教育もすべての人々に平等に与えられねばならないのである。「世界人権宣言」をベースとして戦後の国際的合意が出現するようになる。人種問題関係では、1963年の「人種差別撤廃宣言(あらゆる形態の人種差別の撤廃に関する国連宣言)」、1965年の「あらゆる形態の人種差別撤廃に関する条約(人種差別撤廃条約)」があり、さらに人種問題と教育と絡めた問題では、1960年の「教育における差別を禁止する条約」が挙げられよう。この条約はユネスコによって提起され、国連で採択されたものであり、その中で特に注目に値するのは第3条(b)「自国領域内に居住する外国民に自国民に与えるのと同じの

教育上の機会を与えること」や第5条(c)「国内の民族的少数者に属する者が、自己の教育活動を行う権利を承認することが肝要であること」である。この記述からわかるように、社会的に不利益を受けている人々の教育について初めて国際的合意が得られたのである。これが形を整えて現れてきたのが、1966年の「国際人権規約」である。A規約(経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約)第13条(教育)では「締約国は、教育が、すべての者に対し、自由な社会に効果的に参加すること、諸国民の間及び人種的、種族的又は宗教的集団の間の理解、寛容及び友好を促進すること、並びに平和の維持のための国際連合の活動を助長することを可能にすべきことに同意する」となっている。またB規約(市民的及び政治的権利に関する国際規約)第27条では「種族的、宗教的又は言語的少数民族が存在する国において、当該少数民族に属する者は、その集団の他の構成員とともに自己の文化を享受し、自己の宗教を信仰しかつ実践し又は自己の言語を使用する権利を否定されない」とあり、「教育における差別を禁止する条約」の延長上に考えられるのである。

以上述べてきたように、マイノリティという権利を奪われた人々の教育をどのように保障するかが世界の国々の共通の認識となってくる。それは国際連合の下、世界の国々と仲良くしようという戦後のわが国の基本方針と合致することはいままでもない。お互いの文化を尊重しあい、平和な世界を求めることが大切であるという共通認識が支配的になる。

### 3. 文化的多元主義と教育

#### a. 文化的多元主義の概念

文化的多元主義の考え方は、古来ヨーロッパをはじめ、複数の民族によって構成されている国家では、程度の差こそあれ存在していたが、

近年、移民国家アメリカ合衆国において活発に論議されてきた概念である。多民族国家ゆえに民族的多様性を認め合うことによって国家を形成してきたアメリカ人にとって、各民族の文化を尊重することは必須のことである。最近、ヨーロッパやカナダ、オーストラリアにおいて、移民労働者の子弟の教育が問題となっているが、その問題解決にアメリカの実践例が参考とされる。アメリカの事例と研究は、今後、世界の多民族国家にとって大きな示唆を与えるであろう。ここでは主としてアメリカの文化的多元主義を中心として述べてみる。

クロス、ハッペルらは、アメリカの文化的多元主義について次のように述べている。

1. アメリカ合衆国において、われわれは、人種の神話、典型的アメリカ人像と人種主義との間の密接な関係を社会的に無視してきたし、また、過去、現在において、地域社会、国または国際的レベルでの非生産的な争いを繰り返してきた。
2. 社会的な争いを生み出すのは、各個人の文化的相違ではなくて、文化的相違に対する反応であるという事実を社会的に無視していた<sup>(注1)</sup>。

この見解は、アメリカ人がアングロサクソンの価値観（WASP）へと一元化され、その考えが地域、社会、国家、国際的レベルにおいて、普遍化していくことを示唆している。アメリカは、人種のるつぼであり、それが「1つの人種」へと形成されていくということと、人種主義が併存しているということを示している。つまり「1つの人種」がすべての人種の融合したものではなく、アングロサクソン人種へとすり替えたものであるため、それ以外の人種は、アメリカ人としては認知されず、程度の差はあるが、差別されていく。

差別は、個々人の文化的相違を認め合わないで、アングロサクソンのものを最高の価値と

することから生まれる。この考え方を補強するものとして、人種に関係なく、各人の能力に応じて社会的階層が規定され、貧富の差も個々人に帰すというアメリカ建国以来の理想主義がある。すなわち、本来、人種に関係なく個々人の平等が保障されねばならないにもかかわらず、人種による差別が存在することを敢えて無視している。人種の相違によって、人々の間に差別が生まれ、貧富の差が生じてくるという状況は無視され、差別の原因である社会構造が各個人に帰されているからである。この人種主義的考え方は、差別を受けているマイノリティ（少数派、少数民族）の立場を固定化する以外の何物でもない。

アメリカにおける文化的多元主義を考える場合、同化は避けて通れない問題である。新来の移民たちが、イギリス型文化・アングロサクソン型文化すなわちWASPへと文化変容させられることが、同化である。

ゴードンは、マイノリティの同化を、文化的同化と構造的同化に分類している。文化的同化は、マイノリティが生活習慣、行動様式、言語等を、マジョリティ（多数派）と同じくすることを示し、構造的同化は、マイノリティが、マジョリティが支配している社会制度の中へ偏見、差別なく入り込めることを示している<sup>(注2)</sup>。文化的同化は、比較的容易であり、二世代、三世代になると、文化的同化がかなりの程度進む。それに対して構造的同化は世代を重ねてもなかなか容易ではない。ゴードンは、更に、アメリカにおける同化過程のモデルを、(1)文化的、(2)構造的、(3)婚姻的、(4)自己肯定的、(5)態度受容的（偏見を持たない）、(6)行動受容的（差別のない）、(7)公民的（価値、権力的対立のない）、の7つに分け、(1)から始まり、最終的には(7)の段階までいくことが理想であるとしている。

ゴードンによれば、異なった民族集団を持つ

文化的に多元な社会には (1)人種差別型、(2)同化主義型、(3)リベラルな多元主義型、(4)集合的多元主義型、の4つの型が存在する<sup>(注3)</sup>。

リベラルな多元主義は、人種的、宗教的、言語的ないし民族的な起源を持った集団を、特定の人種基準を用いて、法律ないし、政治的な面で差別することを禁止している。ここでは人種であるからというのではなくて、個人として、反貧困法規、住宅政策、教育・福祉措置を受けるのである。

これに反し、集合的な多元主義は、人種、民族の独自性を認めつつも、人間として一人ひとりを考えることを求めている。ゴードンによれば、今後、教育の方向は集合的多元主義をとることが求められる。

#### b. オグブの文化的多元主義の概念

マイノリティ（少数派）がなぜ学校教育の中で、大きな問題になっているかについて、オグブは次のような様々な理由を挙げている。彼は、『マイノリティ教育と階層』の2章「学校での黒人と白人の行動の相違」の中で、「もし黒人の子どもたちが、学校の中で白人の子どもたちと同様の行動をするならば、社会経済的不平等は、大幅に消滅するように見える」<sup>(注4)</sup>と述べ、多数派の人々の考え方に対して、真の文化的平等とは何かを問いかけをし、黒人の子どもたちが、学校の中でうまく適応しないし、良い成績が取れない原因について、さまざまな視点からの接近を試みている。彼は、その原因として(1)文化剥離説、(2)文化葛藤説、(3)制度的欠陥説、(4)教育機会不平等説、(5)遺伝説の5つを挙げる。次にそれらについて説明してみる。

##### (1) 文化剥離説

文化剥離説によれば、子どもたちは、彼らが住んでいる家庭や地域社会から学校へやってきた時、既に文化的に奪われている。結果として、

彼らは、言語的認識力で、また社会的発達で遅れている。表面的には、文化剥離説は、なぜ下層階級の子どもたちが、学校の中で、中産階級の子どもたちと同じような行動をとらないのかを説明している。黒人の子どもたちの75パーセントは、下層階級であるため、このことは黒人と白人との関係を意味する。

1960年代後半以降、この立場は、幼児期の教育におけるプログラム——例えばヘッドスタートを含む補償教育を普及させるのに影響力があった。このプログラムの目的は、文化的に奪われた子どもたちを変化させ、学校の中で、白人の中産階級の子どものように行動させることである<sup>(注5)</sup>。

しかしながら、この説では、なぜ黒人の子どもたちが学校の成績が悪いのかについての満足のいく説明がなされていない。即ち、黒人の児童期の経験の多くの局面を「治療すべきもの」という間違った決め付けをし、仮定された症状の除去を意図した「治療プログラム」が出てくる。これらのプログラムが、一般的にその目的を達成させるのに成功しないことがわかったとしても、これらのプログラムは、政治に左右されるのと同様、一種の教育神話（教育さえ良ければすべて解決する）によって支えられており、黒人居住地区での学校において、状況を変える有力な方法であり続ける<sup>(注6)</sup>、という過ちを犯しているのである。この考え方によれば、黒人には、白人にあるものが何か欠けているという、視点に立って考えられており、白人優位論に裏付けられたものといえよう。

##### (2) 文化葛藤説

文化葛藤説は、黒人の子どもがアメリカの主流文化とは異なった文化の中で育ったため、自己の中で2つの文化が葛藤し、学校で良い成績を取ることが出来ないようになることである。つまり、彼らの価値、態度、学習方法は、公立

学校や一般社会のそれらとは異なっているため、葛藤を起こす。

この説の1つの考え方によれば、学校で良い成績を取るため、黒人の子どもたちに、白人の中産階級のやり方を身につけさせることに關しては、黒人文化を持ったままでは、うまくいかないことが強調される。黒人の子どもたちは、自分の生まれ育った黒人文化の中で「アメリカ文化」とは異質なものを身につけていたため、学校や社会に適応しにくい。彼らは、学校入学以前に知らなくてはならないことや、一般社会の言語を身につけていないがために、「恐れ」を持って学校に行く。

この説の2つ目の考え方は、学校でうまくいかないのは、黒人特有のやり方が真に理解されていないということである。教師が彼らの文化、態度、価値、言語と学習方法をよく知らないために、黒人の子どもたちは、自分たちに適当なカリキュラムが与えられず、学校生活が失敗に終わるという結果となる。この考え方は、白人が黒人と、より多くの意志疎通を図ろうと思うならば、教師たちは、黒人の文化を理解し、黒人のプライドやアイデンティティを増進させるような方向で教育が進められるべきであることを認識すべきである。例えば、黒人英語で黒人の子どもを教育することは、彼らが成人になって一般社会にうまく適応するのに十分なことなのである<sup>(注7)</sup>。しかしながら、この説も、なぜ葛藤が生じているかの理由が深く究明されていないがゆえに、妥当性を欠く。つまり、文化の相違の存在が、葛藤や、学校での失敗の説明に必ずしも結びつかないのである。例えば、幾つかの移民集団（アラブ人、中国人、フィリピン人、日本人その他）の子どもたちは、自分たちが持っている文化がアメリカの中産階級の文化とたいそう異なっているにもかかわらず、黒人の子どもよりも、学校で成功しているのはどう説明してよいのか分からない<sup>(注8)</sup>。

この説は、前の説のように、黒人に何か欠けているという考え方ではなく、そもそも黒人の文化、態度、価値等々が、白人と違うという視点に立っており、黒人の持っているものを尊重するという意味で、一歩前進したものと言うことが出来よう。

### (3) 制度的欠陥説

黒人の子どもが、学校で成績が良くないのは、学校が中産階級と上流階級、非マイノリティの子どものためのものであり、また不利益を被ったグループの子どもの熱意を抑圧するために作られているためである。つまり、黒人の子どもたちが通う学校は、黒人居住地区に位置し、そのため、生徒のほとんどが黒人で占められ、同様に、白人の子どもの通う学校は、ほとんど白人で占められているために、この学校は、人種別に作られた隔離学校である。これら2種類の学校は、教師、設備等々で、条件が異なっており、制度的欠陥によって、人種間の教育条件の差異が生じてくる。学校での条件の不利益は、さらに社会での条件の不利益に繋がる。学校制度そのものが、黒人の子どものものでないことがわかる。

オグブによれば、現在の白人の中産階級の学校改革者たち（無学年制学校などの既存の制度に束縛されない学校を求める人たちは）、黒人の学問的問題の基礎を誤解しているだけでなく、教育の目標を黒人が本来持っているものに置いていない。白人の中産階級の改革者たちの新しい学校改革には、以下の3つの欠点があると考えられている。第1に、伝統的な学校組織、カリキュラムと教授技術は、黒人の子どもが学校で被る不利を解決するには、効果的でないこと、2番目は、アメリカ社会はたいそう早く変化するので、もはや、子どもたちが学校で教えられる伝統的技術を学習するのには役立たないこと、3番目は、伝統的学校組織は、子どもたちの発

達に合致したものではないこと、である<sup>(注9)</sup>。

これに反し、黒人特に下層階級の黒人は、この問題に関して異なった見方をしている。彼らの観点に立てば、学校での主な欠陥は、学校が、今日、白人の中産階級に可能な、良い職業、良い賃金やその他教育の利点を得るための、特別な技術を黒人の子どもたちに与えないことである。言い換えるならば、黒人が求める学校は、学校内の自由な教授にとどまらず、社会的にみて、人種に拘わらず、自由に階層間移動が図られるに必要な構造を持ったものである<sup>(注10)</sup>。学校制度そのものが、黒人をはじめマイノリティに不利になっている。それは、WASPを中心とする価値観を強制するものであり、自分たちの文化から出てくる思考を重視しなくては、いくら立派な自由な学校制度も、黒人をはじめとするマイノリティにとっては、意味のないものになってしまう。

この説は、子どもたちが通う学校が、地域社会により大きく規制され、学校制度の中でいくら改革が図られても、社会・経済的な背景が考慮されなければ、問題解決とはならない。

#### (4) 教育機会不平等説

この説によれば黒人の子どもの行動は、彼らが平等な教育機会を持っていないがゆえに、学校では、白人の子どもより劣っている。制度的欠陥を主張する人たちと違い、教育機会を批判する人たちは、伝統的な公立学校が適当かどうかを問題としない。

平等な教育機会は、公立学校教育の主な主張点であり続けた。しかし、コールマンによれば、教育機会の平等の意味は、年を経るに従って、変化してきている。1964年までに、この概念は、2つの内容を持っていた。つまり、1つの地域社会の中でのすべての子どもは、同じ学校、同じカリキュラムでも無月謝で教育を受けることであり、また、学校教育の効果は、この教育機

会の平等を反映しているということである。

しかしながら、すべての子どもが平等な教育機会を持つべきだという考え方は、アメリカ文化の中では、すべての子どもが、遺伝によって決定される、かなりはっきりと固定化された知能を持っているという考え方と併存している。後者の考え方は、各人が能力によって、学習の限界があるということを意味している<sup>(注11)</sup>。

このため、1964年以前のアメリカの教育の考え方は、同じカリキュラムがすべての子どもに開放されていたにもかかわらず、すべての子どもがそのカリキュラムの恩恵に浴しているということとはなかった。この不平等は、マイノリティと非マイノリティの子どもの間では、顕著であったことはよく知られている。

これに対し、1964年以後は、個人の能力を強調するのではなく、すべての子どもを、同じ条件の下で学ばせるには、彼らの持っている文化的背景を考慮しなければ意味がないという認識が出てくる。

しかし、この説にもいくつかの理由で不適当なところがある。まず最初に、良い学校環境は、必ずしも良い成績に繋がらないし、悪い環境が、必ずしも悪い成績に繋がらないこと。2番目に、教育機会の平等の概念が狭くとらえられていることである。現在、使われている概念では、学校教材の理解の平等であり、非中産階級と非白人の背景を持った子どもが、学校で白人の中産階級の子どものような行動が出来るよう、教材を使用することである。これらの考え方は、子どもたちが、学校の中だけに限定して、最大限の努力を重ねるということを意味している。しかし、子どもたちを、家庭や社会を抜きにして、学校の中だけで教育するには限界がある。

最後に、教育機会の平等に関して最近の論議されていることは、効用のみを重視し、伝統に無関心なものである。黒人の子どもの学力の低さは、不適当な学校教材ないし、劣った家庭環

境であるというのが論議の中心となっているが、しかし、これらの論議に欠けているのは、(a)約100年間、黒人は、劣悪な条件で学校に通い、この背景が累積して、今日の彼らの成績に影響を与えている。(b)約100年間、教育によって、黒人と白人との間の、仕事、賃金とその他の利点のギャップを埋める努力がなされてこなかった、の2点である<sup>(注12)</sup>。

以上4つの考え方の説明をしてきたが、それぞれの説に長所、短所があり、完全な説は存在しない。ただ言えることは、従来アメリカの教育機会の平等の原点は、白人の中産階級の考え方であり、その視点ですべての教育事象・実践が考えられてきた。しかしながら、1960年代後半に入ると、黒人をはじめとするマイノリティの、学校教育での学業不振が注目されるようになり、その結果、子どもたちが持つ文化的背景を抜きにして教育は考えられないという共通認識が定着するようになった。

オグブは、制度的欠陥説、教育的平等説を一步前進したものとしなしているのは、文化的多元主義の視点に立てば、評価すべきであろうと思われるが、しかしながら、教育的平等説の中で、「良い学校は、必ずしも良い成績に繋がらない」という考え方に対して、家庭や社会的背景を重視しなければならないという考え方があるにしても、現に、不利益を被っている子どもたちにとって、良い学校環境は、悪い学校環境よりも、より有利な学習条件となるということを彼はもっと強く主張すべきだと思う。

オグブは、以上の4つの説の他に、(5)遺伝説を取り上げている。これはジョンソンの遺伝説の紹介であり、人間が生まれながらに持っている遺伝的要因を強調しているが、黒人が白人よりもIQが低いという点1つを取っても、単に遺伝だけの問題だけでなく、環境も大きく影響しているのであり、紹介したオグブ自身、こ

の説に対して疑念を抱いている。この説は、白人が黒人よりも人種的に優れているという誤った考え方を理論化する危険性を持っているのであるが、依然としてこの説を支持する白人も存在することも事実である。

### c. ワインバーグの多人種教育の概念

過去半世紀の間、アメリカの学校教育の中で、人種的多元主義は、多くの学校で現実のものとなってきた。今日、全児童の7分の1は多人種、多民族の公立学校に通学している。しかしながら、学校の授業の中では、人種差別主義的な考え方が残存している。すなわち、教科書が新しい時代の流れを取り入れていないし、カリキュラムも依然として、最近の研究を取り入れることに時間がかかり、事実上、民族的隔離が行われている<sup>(注13)</sup>。

ワインバーグは、過去50年以上にも亘る多人種教育を3つに分類している。1番目は人間関係アプローチ、2番目は人種間アプローチ、3番目は人権アプローチである。

#### (1) 人間関係アプローチ

このアプローチは、1920年代から約1世代の間行われてきた。この考え方は、忍耐の概念に基づく。皮膚の色、言語と習慣の相違を否定する、圧倒的に多い多数派が自分たちの立場を弁護するための考え方である。この考え方に立てば、差別は個人の問題とされ、個人の努力により差別はなくなるとされる。多数派の人々の生き方が模範であり、不利益を受けた人たちは、自己を犠牲にし、すなわち忍耐を重ねることにより、多数派に同化が可能であるという、現実よりは理念を重視した、かつ多数派の利害に基づいた考え方である。この立場に立てば、教室の中では、不利益を受けた子どもたちは多数派的考え方に同化することが求められ、屈辱的な自己否定の中で教育を受けることを強く求めら



れていく。

## (2) 人種間アプローチ

この考え方は、1960年代以前の黒人に対する偏見を否定するものとして出現してきた。アメリカ社会において黒人の果たす役割を再認識し、黒人の正当な社会参加を求めるものである。黒人は白人とは生活習慣、行動様式が異なり、それゆえ学校教育の中で不利益を被っている。大部分の教室では、白人と黒人の子どもたちは、それぞれ分離されて教育されていたが、都市の大規模校では、統合教育が行われていた。

このアプローチも多数派の人たちの自分たちの立場を守るためのものであることは事実であるが、人間関係アプローチよりは、マイノリティの現状を認識した、より現実的なものである。このアプローチでは子どもたちは、皮膚の色によって、能力の違いはないことを教えられている。

## (3) 人権アプローチ

このアプローチは、社会的に不利益を受けた人々の人権を尊重し、すべてのものが平等に教育を受けることが出来ることを求めている。黒人だけにとどまらず、インディアン（ネイティブ・アメリカン）、アジア系、ヒスパニックなどすべての不利益を受けた人々が、それぞれの民族の文化を持っていることを認め合った上で、教育がなされる。すべてのものが多数派に文化的に同化するのではなく、それぞれの文化を含むアメリカ文化が求められるのである。少数派を犠牲にした同化は批判され、統合教育が模索される。文化的多元主義の中で教育が行われるということは、人種に関係なく、すべてのものが平等に社会参加出来るにふさわしい教育が学校の中で保障されねばならないということである。この考え方に立てば、単なる国境、国籍とは関係なく、すべての地球上の人たちが平

等に教育を受ける権利があるということを意味し、すべての人たちが連帯しながら生活するのである。そのため、先進国だけでなく、第3世界の人たちも平等に教育の権利を持っていることが認められる。

ワインバーグの3つのアプローチは、時代が下るにつれて少数派の権利を認めてくるというものであるが、アプローチの柱となっているのは文化である。文化の違いをどうとらえるかという点での相違が強調されている。学校教育において、人権という問題を取り扱うことが重要視され、子どもたちが選別されることが否定される<sup>(注14)</sup>。

## d. 教育における文化的多元主義の展望

文化的多元主義の様々な問題点について、V.マーゼマンとY.イラムは以下のように取り上げている。

- (1) 特に文化的・言語的な集団間の地位の不均衡が存在する場合、さらに支配的集団と被支配的集団が存在する場合、憲法上の規定は平等又は公平さを保障することに十分ではない。
- (2) 多文化的なものが発達したか、又は人権が尊重されるかを測ったり、評価するのはむずかしい。というのは、寛容や異文化間理解を質で判断することは、むずかしいからである。
- (3) 一国の文化が歴史的社会的構造の中で既に確立されているならば、政府の法令によって多文化的な考え方を促進させることは不可能であろう。
- (4) 公式の言語についての政策は、多文化教育の考え方の進展の重要な一部分である。そして、そのような政策での教育的枠組みは、言語的文化的質についてどれほどかわりあいを持つかを示している。
- (5) 民族集団間の明白な敵意又は服従関係と

いった政治的な現実、政策決定者や教育者たちの民族的調和への願望よりはるかに勝るであろう。

これらの点を見ると多文化教育を進めることの困難さが窺われる。いくら法律的政策的に行おうとも、民族集団の敵意・偏見があるかぎり、容易ではなく、長い時間をかけて徐々にしか進展しないことがわかる<sup>(注15)</sup>。マーゼマンとイラムは(3)で「政府の法令によって多文化的な考え方を促進することは不可能」と言っているが、筆者は「不可能」ではなく、「困難」ではあるが解決できると思う。

文化的、言語的、宗教的にすべての人々が平等に仲よく、自分たちの権利を保障されて生活が出来、子どもたちは機会均等な教育が受けられる社会が必要である。マイノリティと呼ばれる社会的、経済的、文化的に抑圧された人々が、それぞれの国家、地域社会の中で、偏見、差別なく生活出来ることこそ、未来の社会の理想とするところである。すなわち、国際化社会において、国家、地域社会または民族に関係なく、一個の人間としてそれぞれが基本的人権を尊重しあって生きていくことが、私見によれば今ほど求められる時代はない。多文化教育はそういう視座の下に学校におけるすべての子どもたちが持っている可能性を、各人に固有の文化遺産を生かすことにより、最大限に伸ばすことを意図した教育であるといえよう。ワインバーグの言う人権的アプローチによる社会的不利益を受けている人々の立場から、すなわち非差別者の立場から人権教育をすることによって、すべての子どもの可能性が伸長できるのである。

#### 4. インクルージョンとインクルーシブ教育

##### a. インクルージョン

ハリー・ダニエルズとフィリップ・ガーナー

は、インクルージョンについて次のように述べている。

「1990年代という時期は、大半の人びとがインクルージョンという言葉が実際に意味することを、少しずつ知るようになった時期であった。インクルージョンは、「統合」や「隔離」と比較して、それとは「異なる」政策としてしばしば定義された。この段階では、インクルージョン概念が、教育でも保健でも社会的ケアでも、すでに存在している政策にある程度『固定化されて』いる。」<sup>(注16)</sup>

と述べ、インクルージョン政策を実行するよりも、そのイデオロギーと原理を強調する傾向があった。

彼らはさらに、「いまインクルージョンについて思考を深め、実行するという成熟しつつある局面にいる。」と述べている。すなわち、この局面では、インクルージョン概念はグローバルな規模で一貫して、社会政策と教育政策の中心的な構成要素となっている。「各国政府は、行政のさまざまな局面において特有のインクルージョン政策を明白に追求している」のである。

ソルスタッドは、「公正の概念は、二つの異なる指示対象に埋め込まれている可能性がある。公正は一方では平等を示しており、その原理は、国家のような集権的・集中的機関によって実現されるであろう。他方では、公正の原理は、差異を示しており、特定の環境・地方・地域において実現されるかもしれない。」<sup>(注17)</sup>と述べ、公正には、「平等」と「差異」を包括する概念が必要であるとする。

##### b. インクルーシブ教育

インクルーシブ教育という概念がすべての人間の営みの中で、資格、社会正義、個人の諸権利をもっと確保できる概念として把握する必要がある。つまり、インクルーシブ教育という言葉は、

個々人の権利を認め、その可能性を伸ばすことを前提としていることは言うまでもないが、すでに出来上がった固定的なものではなく、成長・発展しつつある概念であるため、絶えず現状を注視する必要がある。新しく教員になる人びとは、教育的、文化的、社会的、医学的に「差異のある」ものとしてみられている人びとを指導するように準備しなければならないからである。インクルージョンが下から上へ積み上げられた「生きた」経験としてはっきりと表現される必要があるということである。ハリー・ダニエルとフィリップ・ガーナーは、「政府と国際機関の努力は、インクルーシブな思考への道筋を確保することでは重要であるが、その一方でその有効性が測定できるのはローカルでの「闘い」の場においてだけである。」と述べ、教育現場での地道な実践のみがインクルーシブ教育実現の鍵であるとする<sup>(注18)</sup>。

ハリー・ダニエルズやフィリップ・ガーナーは、インクルーシブ教育の問題点を次の6点にまとめている。

- (1) 差異的学習プログラムや分離的集団・学級編成のような、分離学校の生徒だけに向けられている実践は、インクルージョンの枠組み内に位置づけられるものとみなせるか。
- (2) 標準化された「全国的」カリキュラムの義務は、もし「重度の」学習困難を持っていると称されている生徒が、最も基本的なレベルの成績以上にはほとんど進んでいないとすれば、教育上の偽善的姿勢や道徳的空虚以外の何も明らかにしていないのではないか。
- (3) 特別な教育的ニーズ専任スタッフに対する教育学における個別的な専門的開発は、どの程度、教育的なフル・インクルージョンを妨げているのか。
- (4) 生徒の成績レベルにかかわらず、すべて

の生徒に適用可能な教育学の共通の原理群はあるのか。いいかえれば、特別な教育的ニーズ特有の教育学はあるのか、ないのか。

- (5) このような原理とアプローチは、新任の教員養成制度のなかで、なぜ明示されていないのか。
- (6) とくに情報とコミュニケーションについて新しいテクノロジーへのアクセスは、どの程度、カリキュラム・アクセスの重要な要素になっているのか。また、教師は、特別なニーズを持つ生徒の可能性を、どの程度まで最大に開花させることができるのだろうか<sup>(注19)</sup>。

インクルーシブ教育は、学校現場の中で一人ひとりの子どもの学習権をどのように保障するかという視点から誕生してきた。しかしながら、この概念は現在、より広いものとして受け止められている。地域社会の中で、人々が共生していくためには、学校という限られた空間だけでなく、地域社会全体へと広げようという動きである。すなわち、対象とする年齢も児童期・青年期だけでなく、成人期・高齢期までも対象として、すべての人々がお互いに支えあい、学び合ってこそ、地域社会が活性化するという考え方である。幼児から高齢者まですべての年代の人々がお互いに学習し、お互いを知り、共に学ぶ生涯学習の時代こそ、インクルーシブ教育の目指すものであろう。

#### 【注】

- (1) D. E. Cross, M. H. Happel, G. A. Doston and L. J. Stiles, “Responding to Cultural Diversity”, Dolores E. Cross, Gwendolyn C. Banker, Lindley J. Stiles edited, Teaching in a Multicultural Society, The Free Press, 1977, P.4.
- (2) Milton M. Gordon, Assimilation in American Life : The Role of Race, Religion and National Origins, Oxford University of California Press, 1961. P.71.

- (3) Milton M. Gordon, "Toward a General Theory of Racial and Ethnic Group Relations", D. P. Noynihan edited, *Ethnicity : Theory and Experience*, Harvard University Press, 1975, pp.105-106.
- (4) John V. Ogbu, *Minority Education and Caste*, Academic Press, 1978, p.43.
- (5) Ibid., p.45.
- (6) Ibid., p.46.
- (7) Ibid., pp.47-48.
- (8) Ibid., p.48.
- (9) Ibid., p.49.
- (10) Ibid., pp.49-50.
- (11) Ibid., pp.51-52.
- (12) Ibid., p.54.
- (13) Meyer Weinberg, *Historical Framework for Multicultural Education*, D. E. Cross, G. C. Bader, L. J. Stiles edited, Ibid., p.30.
- (14) Ibid., pp.30-32.
- (15) Vandra L. Masemann and Yaacon Iram, "The Right to Education for Multicultural Development ; Canada and Israel", Douglas Ray and Norma B. Tarrow, *Human Rights and Education*, Pergamon Press, 1987, p.117.
- (16) ハリー・ダニエルズ、フィリップ・ガーナー編、中村満紀男、窪田真二監訳『世界のインクルーシブ教育 ―多様性を認め、排除しない教育を』(明石書店)(2006年) p.12
- (17) 同上書、p.14
- (18) 同上書、p.24
- (19) 同上書、p.29